

Karl L. Holtz

Einführung in die systemische Pädagogik

2008

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Dirk Baecker	Dr. Wilhelm Rotthaus
Prof. Dr. Ulrich Clement	Prof. Dr. Arist von Schlippe
Prof. Dr. Jörg Fengler	Dr. Gunther Schmidt
Dr. Barbara Heitger	Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp	Jakob R. Schneider
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand	Prof. Dr. Jochen Schweitzer
Prof. Dr. Karl L. Holtz	Prof. Dr. Fritz B. Simon
Prof. Dr. Heiko Kleve	Dr. Therese Steiner
Dr. Roswita Königswieser	Prof. Dr. Helm Stierlin
Prof. Dr. Jürgen Kriz	Karsten Trebesch
Prof. Dr. Friedebert Kröger	Bernhard Trenkle
Dr. Kurt Ludewig	Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler
Prof. Dr. Siegfried Mrochen	Prof. Dr. Reinhard Voß
Dr. Burkhard Peter	Dr. Gunthard Weber
Prof. Dr. Bernhard Pörksen	Prof. Dr. Rudolf Wimmer
Prof. Dr. Kersten Reich	Prof. Dr. Michael Wirsching
Prof. Dr. Wolf Ritscher	

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt Carl-Auer-Systeme
Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH Heidelberg
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages
Satz: Josef Hegele, Heiligkreuzsteinach
Umschlaggestaltung: Goebel/Riemer
Printed in Germany
Druck und Bindung: Freiburger Graphische Betriebe, www.fgb.de

Erste Auflage 2008
ISBN 978-3-89670-464-1
© 2008 Carl-Auer-Systeme, Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie unseren Newsletter zu aktuellen Neuerscheinungen
und anderen Neuigkeiten abonnieren möchten, schicken Sie
einfach eine leere E-Mail an: carl-auer-info-on@carl-auer.de.

Carl-Auer Verlag
Häuserstraße 14
69115 Heidelberg
Tel. 0 62 21-64 38 0
Fax 0 62 21-64 38 22
E-Mail: info@carl-auer.de

„Die Berufung auf die Systemtheorie scheint gelegentlich den Charakter einer Zauberformel zu erhalten. Die Universalität systemtheoretischer Begrifflichkeit verführt zu der Meinung, ihre Benutzung befreie von einer elaborierten Theoriebildung“ (Brunner 1986, S. 64).

Es gibt wenige Theorien in den Sozialwissenschaften, die von Anhängern und Gegnern als dermaßen provokant empfunden werden wie die einer systemischen und konstruktivistischen Pädagogik. „Streitschriften“ (wie die von Girgensohn-Marchand 1992), emotional aufgeheizte und mit moralisierenden Unterstellungen verbundene Debatten sind die Folge. Von einigen Anhängern werden die Ansätze als Supertheorie, als Heilslehre oder zumindest als neues Paradigma gefeiert, von anderen wird auf ihre mangelnde Eignung als Theorie einer Praxis hingewiesen: Sie verwende unklare Begriffe, neige zur Trivialisierung und Immunsisierung und habe im Übrigen in ihrer Addition unterschiedlicher Sichtweisen nicht als neuer pragmatischer Denkansatz (geschweige denn als neues Paradigma im Sinne Kuhns), sondern eher als der vielzitierte neue Schlauch zum Transport alter Weine zu gelten (Beetz 2000; Hejl 1999; Siebert 2002; Terhart 1999). Trotz dieser Skepsis stellen Hochschullehrer im erziehungswissenschaftlichen Bereich ein reges Interesse der Studierenden an systemischen und konstruktivistischen Theorien und ihrer praktischen Umsetzung fest. In den erlebten Widersprüchen pädagogischer Praxis und starrer schulischer Strukturen werden von angehenden Lehrern in dem „neuen“ Ansatz Lösungsmöglichkeiten wahrgenommen, die von einer neuen Sicht auf die bisherige Praxis bis hin

zu einem radikaleren Neuanfang (*Die Schule neu erfinden*, Voss 1996) reichen. Bisherige Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt (*Wozu erziehen?*, Rotthaus 2000), und die Tradition systemischen Denkens scheint präskriptive Antworten auf die Probleme gesellschaftlicher Entwicklung zu geben, die, glaubt man den Autoren, wohl nur in einem vernetzten Denken und in einer auf systemisches Handeln gerichteten Erkenntnis – mit ihren Appellen an Toleranz, Wertschätzung und wechselseitige Bezogenheit – zufriedenstellend bearbeitet werden können. Damit wird auch ein Denkmodell vorgegeben, mit dem sich viele engagierte Pädagogen identifizieren können: Es gibt Zuversicht in eigenes Handeln – vielleicht weniger in das, was nun konkret zu tun, als vielmehr in das, was begründbar nicht erst zu versuchen oder aber zu vermeiden sei. So betont einer der Protagonisten, Ernst von Glasersfeld (1997, S. 285): Der Konstruktivismus kann „den Lehrern keine Vorschriften machen; er kann ihnen aber klarmachen, warum bestimmte Einstellungen und Verfahren fruchtlos oder kontraproduktiv sind“. Das entbindet die systemische Pädagogik, so demgegenüber einige Erziehungswissenschaftler, allerdings nicht von der Verpflichtung, nicht nur eigenständige methodische und didaktische Vorschläge zu unterbreiten, sondern auch Erziehungs- und Bildungsziele formulieren zu helfen. Dies ist ein großer Anspruch an das systemische Denkmodell, und es bleibt vorab festzustellen, dass die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Publikationen zu diesem Thema noch weit von zufriedenstellenden Lösungsvorschlägen entfernt sind (vgl. hierzu Beetz 2000; Diesbergen 1998; Terhart 1999).

Dies mag zum einen daran liegen, dass es den Autoren und Lesern mit der Basisliteratur nicht gerade leichtgemacht wird. Bateson, Maturana und Luhmann sind aus meiner Sicht nicht einfach zu verstehen, sowohl was die Verwendung ihrer Konstrukte als auch die Klarheit ihrer Aussagen betrifft. Und so verwundert es auch nicht, dass bei der Integration dieser Ansätze in pädagogische Abhandlungen hin und wieder Widersprüche und Trivialitätä-

ten vorzufinden sind, die elementare Anforderungen an die Güte „elaborierter Theoriebildung“ (s. o., Brunner-Zitat) vermissen lassen. Dies ist umso bedauerlicher, als damit wesentliche Kriterien eines wissenschaftlichen und erziehungspraktischen Diskurses – auch aus Sicht systemischen Denkens – unberücksichtigt bleiben: die Notwendigkeit, Erfahrungen möglichst widerspruchsfrei zu kommunizieren, die Möglichkeit, gemeinsame Erfahrungen aufeinander zu beziehen und somit auf der Grundlage „gemeinsam geteilter Welten“ kontextbezogen den jeweiligen Geltungs- und Anwendungsbereich zu spezifizieren.

Einige Wissenschaftstheoretiker teilen die Auffassung, dass die Erziehungswissenschaft (Pädagogik) auf dem Weg ist, eine eigenständige Wissenschaft mit eigenständiger Terminologie und Methodologie zu werden, dass sie ihren Gegenstandsbereich bisher noch in Anlehnung an ihre Schwesterwissenschaften, z. B. Biologie, Soziologie und Psychologie, bearbeite. Sie müsse sich von daher bewusst sein, aus welchen dieser Wissenschaften sie welche Modelle präferiere, und diese auf dem Hintergrund ihrer spezifischen Fragestellungen überprüfen. Der Verweis auf den Menschen als „biopsychosoziale Einheit“ oder der relativ unspezifische Hinweis auf „ganzheitliche“, „subjektbezogene“ oder etwa „humanistische“ Sichtweisen macht eine Explikation solcher Modelle und der damit verbundenen Methodologien nicht überflüssig. Auch die Modellannahmen systemischen Denkens, wie sie etwa im Konstruktivismus oder im Autopoiesis-Konzept diskutiert werden, stellen sich als Verschränkung von Sozial- und Naturwissenschaften, von Biologie, Kybernetik, Soziologie und Erkenntnistheorie dar. Ist dieser umfassende Anspruch ein weiterer Attraktor für die Pädagogik? Dann sollte um so mehr darauf geachtet werden, dass die jeweiligen theoretischen Grundlagen hinreichend expliziert werden. Schwer verständliche und unüberschaubar dargestellte Konzepte bergen die Gefahr, für alles Mögliche missbraucht zu werden. Einige Vertreter einer allumfassenden „Ganzheits“-Psychologie waren in der ersten Hälfte des

vorigen Jahrhunderts anfällig für eine Vereinnahmung durch rechtskonservative und nationalsozialistische Ideologien, auch in der Pädagogik. Leicht können unscharf formulierte Konstrukte der Systemtheorie – entgegen den Erwartungen ihrer Anhänger – zu einer beliebigen Verwendung und damit auch zu einer „Apologie des Bestehenden“ oder zu einer Beschränkung auf „herrschaftskonforme Fragestellungen“ führen (Habermas u. Luhmann 1971, S. 170). Böse und Schiepek (2000, S. 2) weisen darauf hin: „Systemtheoretisches Gedankengut *kann* jedoch zur Sozialtechnologie gerinnen oder in einen politisch konservativen Selbstorganisations-Liberalismus einmünden.“ Neben einer hinreichenden „Präzisierung (die hier speziell verstanden sein will als Vereinheitlichung bzw. Reduzierung) der systemtheoretischen Terminologie“ (ebd.) sollte ferner in der Darstellung des Ansatzes das pädagogische Prinzip beachtet werden, „die Schüler da abzuholen, wo sie sich befinden“. Systemtheorien sind nicht wie Götterbotschaften vom Himmel gefallen, sondern haben eine lange erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Geschichte. Es gilt also, die neuen Modelle in die Tradition der Wissenschaftsgeschichte zu stellen und damit an die Vorerfahrungen und Lernbiografien der Diskussionspartner anzuknüpfen mit dem Ziel, eine notwendige „konsensuelle Abstimmung“ zu erreichen. Die vorliegende Einführung möchte hierzu einen Beitrag leisten: Nach Einbettung in die Tradition systemischen Denkens sollen die grundlegenden Konzepte daraufhin überprüft werden, inwieweit sie eine Veränderung pädagogischen Handlungswissens und pädagogischer Praxis ermöglichen. Was nutzt systemisches Denken der Organisation Schule, dem professionellen Selbstverständnis der Lehrer, der Entwicklung der Schüler und vor allem den Transaktionsprozessen zwischen den genannten Beteiligten, die wir gemeinhin als Verhaltensänderung, Lernen und Wissenserwerb bezeichnen?

Karl Ludwig Holtz
Januar 2008

1. Was verstehen wir unter einer systemischen Pädagogik?

Mit Pädagogik meinen wir vor allem die Wissenschaft von der Erziehung. Ein Teilbereich sind die Analyse und Veränderung pädagogischer Praxis, hier verstanden als die Gesamtheit der Prozesse, die unter bestimmten Organisationsformen (z. B. Schule) und bestimmten Fragestellungen (z. B. Erziehungsziele betreffend) zu beobachten sind. Wenn notwendig, wollen wir im Folgenden zwischen systemischer Pädagogik (als Wissenschaft) und systemisch-pädagogischer Praxis unterscheiden.

Unter „systemisch“ wollen wir in Bezug auf wissenschaftliche Prozesse eine Forschungsstrategie verstehen, die im Sinne Ludewigs „systemisches Denken“ (2005, S. 12 f.) als verbindliche Erkenntnisperspektive zu Grunde legt. Was aber ist systemisches Denken mehr als das allgemeine „Denken in Systemen“? Hierzu gibt es verschiedene Antworten, die in der Vergangenheit – auch im Hinblick auf die Pädagogik – zu unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten geführt haben.

Wir sind der Überzeugung, dass eine systemische Perspektive geeignet ist, auf die Herausforderungen, die eine sich wandelnde Gesellschaft den Erziehungsinstanzen nahe legt, zu antworten. Dies ist von einigen Autoren (z. B. Büeler 1994; Rotthaus 2000; von Hentig 1993; Wilk 1994) diskutiert worden, Bildungskommissionen verschiedener Bundesländer haben versucht, diese Veränderungen als Zeitsignaturen einer postsäkularen (Habermas) oder postmodernen Gesellschaft aufzugreifen. Stellvertretend sei hier die Denkschrift der *Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen* zitiert; für sie sind relevante Zeitsignaturen (1995, S. XII):

1. Was verstehen wir unter einer systemischen Pädagogik?

- „die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,
- die ökologische Frage,
- die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkungen der Migration,
- die Internationalisierung der Lebensverhältnisse,
- der Wandel der Wertevorstellungen und Orientierungen.“

Solchermaßen apostrophierte Zeitsignaturen bedeuten für eine „Schule der Zukunft“, sich verstärkt auf verschiedene Lebenswelten und Lebensentwürfe, auf umfassendere ökosystemische Zusammenhänge und veränderte Strategien des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung einzustellen. Und sie bedeuten auch, dass neben die klassischen Funktionen der Schule, nämlich Qualifikation, Allokation (Selektion) und Integration (vgl. Fend 1980), zunehmend Aufgaben des Kontakts treten müssen, „für die nicht Unterricht, sondern andere und vor allem familiäre Formen und Inhalte des Umgangs besser geeignet sind“ (Prange 1997, S. 28): Aufgaben intensiver Beziehungsgestaltung und sozialemotionaler Unterstützung. Postman (1995, S. 181 f.; Hervorh. im Orig.) merkt an, dass somit

„die Schulen Aufgaben zugewiesen bekommen, an denen andere soziale Institutionen scheitern. Dabei wird vor allem argumentiert, dass Lehrer nicht die Kompetenz haben, als Priester, Psychologen, Therapeuten, Reformpolitiker, Sozialarbeiter, Sexberater oder Eltern zu fungieren [...]. Auf diesen Gebieten unausgebildete Lehrer sind nicht besser als ineffektive soziale Institutionen; es ist eine schlichte Wahrheit, dass es in der Ausbildung der Lehrer wenig gibt, was sie dazu qualifiziert, die Aufgaben dieser anderen Institutionen zu übernehmen. Damit meine ich natürlich nicht, dass die Lehrer nicht *ihre* Arbeit tun könnten. Ich meine, dass sie nicht *jedermanns* Arbeit tun können.“

1. Was verstehen wir unter einer systemischen Pädagogik?

Den Studien zum Burn-out ist zu entnehmen (vgl. Holtz u. Kretschmann 1987; Kretschmann 2000), dass Lehrer mit diesen zusätzlichen Aufgaben überfordert sind, nicht so sehr, weil sie die soziale Beziehungsgestaltung nicht als ihr eigentliches Geschäft begreifen würden, sondern weil sie in ihrem Bestreben, keine „schlechten Lehrer“ (Prange 1997) sein zu wollen, „jedermanns“ Arbeit auf sich nehmen, ohne die Widersprüche und Paradoxien einer so umfassenden Tätigkeit zu realisieren und reflektieren zu können. Diese Reflexion wird im Rahmen der Professionalisierung von Lehrern offenbar nicht hinreichend gefördert. Das große Bedürfnis nach postgradualen Unterstützungssystemen (z. B. Supervision) zeigt jedoch den Bedarf in der pädagogischen Praxis.